

# **O COMPROMISSO NACIONAL DA CRIANÇA ALFABETIZADA E E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL MARIA CATARINA BARBOSA**

Roberta Alice Januzzi Martins <sup>1</sup>

Cíntia Chung Marques Corrêa <sup>2</sup>

## **RESUMO**

Este artigo analisa a implementação do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) na Escola Municipal Maria Catarina Barbosa, localizada em Juiz de Fora-MG, contexto marcado por significativa vulnerabilidade socioeconômica. O objetivo central é examinar os resultados do CNCA de 2024, referentes às habilidades de leitura dos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – Ciclo 1. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso de abordagem quantitativa, baseado na análise de dados oficiais de desempenho divulgados pelo MEC/SEB. Os resultados revelam uma discrepância preocupante entre os altos índices de participação dos estudantes e seu baixo desempenho efetivo, além de uma progressão não linear e com saltos abruptos nos indicadores ao longo dos ciclos avaliativos. A discussão crítica aponta que a matriz de habilidades do CNCA pode ser acelerada e desalinhada do desenvolvimento real das crianças, questionando a validade da avaliação como instrumento fiel da aprendizagem e sua adequação como base para políticas públicas. Conclui-se pela necessidade de revisão dos critérios avaliativos e de estratégias pedagógicas mais consistentes com a realidade local.

**Palavras-chave:** Alfabetização, CNCA, Avaliação Educacional, Política Pública, Leitura.

## **INTRODUÇÃO**

A Escola Maria Catarina Barbosa, localizada em Juiz de Fora, Minas Gerais, foi construída no Bairro Ponte Preta, que se localiza na periferia do Município. No bairro mencionado, a escola é o único equipamento social, já que não há equipamentos públicos de saúde e de assistência social. Portanto, sem público-alvo são alunos em ampla vulnerabilidade social.

O NINSE da escola é considerado médio-baixo, o que significa que da maioria dos alunos revela que tanto a mãe quanto o pai ou responsável possuem, em sua grande maioria, o ensino fundamental completo ou incompleto e/ou o ensino médio concluído.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – RJ; [roberta42540057@ucp.br](mailto:roberta42540057@ucp.br)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis; [cintia.chug@ucp.br](mailto:cintia.chug@ucp.br)



A maioria das famílias conta com uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, internet sem fio, máquina de lavar e freezer, embora não possuam aspirador de pó. Alguns alunos desse nível de ensino também têm acesso a computador, carro, mesa de estudo, garagem, forno micro-ondas e uma ou duas TVs.

Os dados do IDEB dos últimos anos têm mostrado que a escola tem baixo rendimento em aprendizagem nacional, em 2023, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 1: Dados do IDEB da Escola Maria Catarina Barbosa



Fonte: Qedu (2025)

Os dados supramencionados colocam a escola abaixo da média nacional e estadual. Em 2024, a escola passou a aplicar as provas do CNCA e é justamente os resultados que discutiremos ao longo dessa pesquisa.

É nesse contexto que surge a problemática dessa investigação, que se foca na implementação do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) na Escola Municipal Maria Catarina Barbosa, localizada na cidade de Juiz de Fora, Minas Geais.

O CNCA é uma política pública de avaliação da alfabetização instituída pelo MEC e passou a ser aplicada na escola pesquisada em 2024. Diante desse contexto, o objetivo desse trabalho é analisar os resultados do CNCA para esta escola no que se refere à leitura, escrita e fluência de leitura, com foco nas avaliações aplicadas para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – Ciclo 1.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso de abordagem quantitativa, tendo como lócus a Escola Municipal Maria Catarina Barbosa, em Juiz de Fora-MG. O estudo baseia-se na análise documental de dados secundários oficiais, provenientes das avaliações do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) aplicadas pela escola no ano de 2024, especificamente os resultados dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental - Ciclo 1.



Os dados coletados referem-se aos indicadores de participação, desempenho e adequação dos alunos, organizados por ciclos avaliativos (I, II e III) e segmentados pelas habilidades de leitura previstas na matriz de referência do CNCA. A análise centrou-se na comparação da evolução desses indicadores ao longo dos ciclos, identificando padrões, contradições e a relação entre engajamento e proficiência alcançada.

O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise descritiva, permitindo a caracterização do desempenho geral dos estudantes e a observação de tendências não lineares nos resultados. A interpretação dos dados foi conduzida à luz do referencial teórico que discute a avaliação em larga escala e a reprodução das desigualdades no contexto escolar, oferecendo uma perspectiva crítica sobre a validade e os limites do CNCA como instrumento de avaliação da alfabetização.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel central na manutenção das estruturas de desigualdade presentes na sociedade, funcionando não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como mecanismo de legitimação de hierarquias sociais pré-existentes. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975), os processos educativos reproduzem as distinções culturais e sociais, ao valorizar determinados *habitus* e capitais simbólicos que já são próprios das classes dominantes. Nesse sentido, a aparente meritocracia escolar oculta relações de poder e privilégios herdados, uma vez que os alunos oriundos de contextos socioeconômicos mais favorecidos possuem maior familiaridade com os códigos culturais legitimados pela escola, garantindo-lhes vantagens significativas na trajetória educacional.

Além disso, a reprodução social ocorre de maneira invisível, por meio de currículos, métodos de avaliação e práticas pedagógicas que refletem e reforçam os valores dominantes, desconsiderando as especificidades culturais e sociais dos grupos menos favorecidos. Tal fenômeno evidencia que a educação não atua como instrumento de equidade social, mas reproduz as desigualdades, consolidando a estratificação social. A escola, nesse contexto, contribui para a naturalização das diferenças, reforçando a ideia de que o sucesso ou fracasso educacional depende exclusivamente do esforço individual, desconsiderando os determinantes estruturais que moldam as oportunidades e o desempenho dos estudantes (Bourdieu & Passeron, 1975).

A escola atua como um mecanismo de legitimação social ao valorizar determinados tipos de capital cultural, reproduzindo as desigualdades existentes. Segundo



Bourdieu e Passeron (1975), o capital cultural acumulado pelas classes dominantes – que inclui conhecimentos, hábitos, estilos de fala, códigos estéticos e formas de comportamento – é sistematicamente valorizado nas práticas pedagógicas, nos currículos e nos processos de avaliação. Em contraste, o capital cultural produzido em contextos periféricos ou populares é frequentemente desconsiderado ou desvalorizado, criando barreiras invisíveis que dificultam a ascensão educacional desses estudantes.

Essa lógica evidencia que o desempenho escolar não se relaciona apenas com esforço ou mérito individual, mas também com a afinidade entre o capital cultural dos alunos e os padrões institucionalizados pela escola. Crianças oriundas de famílias com menor acesso a bens culturais legitimados tendem a experimentar frustração e marginalização dentro do ambiente escolar, enquanto aquelas com capital cultural consonante aos valores institucionais usufruem de vantagens simbólicas que reforçam sua posição social. Assim, a escola contribui para a reprodução social, ao transmitir e reforçar habitus específicos que favorecem determinados grupos e invisibilizam as práticas culturais das populações marginalizadas (Bourdieu e Passeron, 1975).

As relações entre alfabetização e currículo têm se tornado cada vez mais tensionadas no cenário educacional brasileiro. Caldeira e Frangella (2024) argumentam que, tanto no âmbito das políticas públicas quanto nas práticas escolares, esses dois campos se interconectam e se questionam mutuamente. Políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) buscam fixar sentidos sobre o que significa alfabetizar, frequentemente reduzindo a alfabetização ao domínio do sistema de escrita em detrimento de perspectivas mais amplas e culturais.

Nesse contexto, as autoras destacam que a alfabetização é tomada como estratégia central para a promoção da “qualidade da educação”, gerando disputas em torno de concepções e metodologias. Enquanto algumas políticas enfatizam uma abordagem fonética e restritiva, baseada em evidências científicas e prescrições curriculares rígidas, pesquisas no campo do currículo e da alfabetização apontam para a necessidade de compreendê-los como processos discursivos e culturais, abertos a múltiplas significações. Essa disputa reflete-se também na formação docente, onde se observa tanto a imposição de modelos homogeneizantes quanto a resistência e a criação de práticas alternativas (Caldeira; Frangella, 2024).

A pesquisa defende que a articulação entre alfabetização e currículo pode produzir fissuras nas tentativas de controle e padronização, abrindo espaço para experimentações e outros modos de vida. As autoras enfatizam a importância de olhares pós-estruturais



que compreendam ambos os conceitos como produções culturais e políticas, em constante movimento. A reunião de pesquisas no dossiê evidencia a pluralidade de vozes e experiências que tensionam os sentidos hegemônicos e reforçam a potência do diálogo entre os dois campos para pensar a educação para além das prescrições curriculares centralizadoras (Caldeira; Frangella, 2024).

No que se refere ao processo de alfabetização, o estudo desenvolvido por Monteiro e Soares (2014) investiga os processos cognitivos envolvidos na leitura inicial, com foco nas estratégias de reconhecimento de palavras utilizadas por crianças em processo de alfabetização. A pesquisa evidencia que o conhecimento das correspondências grafema-fonema constitui um sistema essencial para a formação do leitor iniciante, favorecendo a fluência e a compreensão leitora. Contudo, muitas crianças demonstram dificuldades na automatização do mapeamento entre escrita e pronúncia, o que compromete a aprendizagem e demanda maior tempo e treino. Os resultados apontam que parte dessas dificuldades decorre da dissociação entre o conhecimento das letras e o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como do domínio parcial das regras de correspondência letra-som.

Além disso, Monteiro e Soares (2014) destacam que o atraso na aprendizagem da leitura está relacionado à complexidade das estruturas silábicas não canônicas e às limitações do mecanismo de decodificação. O estudo conclui que as estratégias de leitura baseadas apenas na nomeação de letras ou na decodificação simplificada não são suficientes para garantir acesso ao significado das palavras escritas. Assim, as autoras defendem a necessidade de práticas pedagógicas que integrem, de forma sistemática, a reflexão sobre os sons da língua, a consciência fonológica e o ensino explícito das correspondências letra-som. Tal integração mostra-se fundamental para a superação das dificuldades enfrentadas por crianças em processo de alfabetização e para o desenvolvimento de leitores proficientes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados do CNCA para 2024 revelam uma realidade preocupante para a escola. Iniciamos com dados da habilidade de leitura, para o primeiro ano, no Ciclo 1, ou seja, o primeiro trimestre do ano. No CNCA, é cobrado que os estudantes distingam letras do alfabeto de desenhos e outros sinais gráficos (EF01LP04), reconheçam letras do alfabeto (EF01LP10), identifiquem rimas (EF12LP19), identifiquem semelhanças entre sílabas em posição inicial, medial e final de palavras (EF01LP09), leiam palavras formadas por



sílabas canônicas e não canônicas (EF02LP04) e leiam frases em ordem direta, com estrutura canônica de sujeito, verbo e objeto (EF01LP02) (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2025).

Conforme podemos verificar, essa política pública espera que, ainda no início do ciclo de alfabetização, os alunos já leiam frases na estrutura canônica. O resultado dessa expectativa irrealista é que o aluno ainda não desenvolveu essa habilidade e ele não consegue obter o desempenho esperado.

Tabela 1: Resultados das avaliações CNCA - 1º a 3º Ciclos 2024 - Escola Municipal Maria Catarina Barbosa – Habilidade de Leitura

| ESCOLA                      | Ciclo I      |           |               |          | Ciclo II     |           |               |          | Ciclo III    |           |               |          |
|-----------------------------|--------------|-----------|---------------|----------|--------------|-----------|---------------|----------|--------------|-----------|---------------|----------|
|                             | Participação | Defasagem | Intermediário | Adequado | Participação | Defasagem | Intermediário | Adequado | Participação | Defasagem | Intermediário | Adequado |
| E.M. Maria Catarina Barbosa | 82%          | 42%       | 32%           | 26%      | 97%          | 32%       | 26%           | 42%      | 94%          | 7%        | 34%           | 59%      |

Fonte: SEB/MEC (2025)

Os dados apresentados são relativos à habilidade de leitura. No Ciclo I, observou-se uma alta participação de 82%, indicando um engajamento inicial positivo por parte dos alunos. No entanto, o desempenho foi de apenas 42%, revelando que menos da metade atingiu um nível satisfatório. Além disso, 32% dos estudantes encontravam-se em nível intermediário, sem dominar totalmente a habilidade leitura, e apenas 26% alcançaram a adequação plena. Esses resultados sugerem que, apesar da boa presença, a participação não se converteu diretamente em aprendizado efetivo, apontando a necessidade de intervenções pedagógicas mais direcionadas.

No Ciclo II, a participação aumentou significativamente para 97%, demonstrando que quase todos os alunos estavam envolvidos. Contudo, o desempenho caiu para 32%, o que é preocupante, e o nível intermediário também apresentou uma leve redução, ficando em 26%. Por outro lado, a taxa de adequação subiu para 42%, indicando uma melhora expressiva nesse indicador. Essa aparente contradição pode refletir ações de suporte ou adaptações no ensino que beneficiaram parte dos alunos, mesmo com uma queda no desempenho geral.

Já no Ciclo III, a participação registrou uma leve queda, mas permaneceu elevada em 94%. O desempenho, no entanto, sofreu uma queda drástica, atingindo apenas 7%, o



que representa um ponto crítico e evidencia grandes desafios na aprendizagem. O nível intermediário aumentou para 34%, mostrando que muitos estudantes não alcançaram a proficiência esperada na leitura. Em contrapartida, a adequação subiu consideravelmente para 59%. Essa disparidade sugere que, embora mais alunos tenham sido considerados “adequados”, possivelmente devido a critérios ajustados ou mecanismos de progressão compensatória, o domínio efetivo dos conteúdos permanece muito baixo, indicando a necessidade de uma análise mais aprofundada das estratégias de ensino e avaliação.

Analisando os dados de competência em leitura do segundo ano da E.M. Maria Catarina Barbosa, é possível perceber diferentes níveis de desempenho ao longo dos três ciclos avaliativos. No Ciclo I, observa-se que a participação dos alunos se apresentou relativamente equilibrada, com 42% de participação efetiva e 43% de desenvolvimento da competência de defesa de argumentos, enquanto a competência intermediária obteve apenas 30%, indicando uma necessidade de reforço nessa área. O percentual de adequação foi de 26%, sugerindo que, nesse primeiro momento, uma parcela significativa dos alunos ainda não alcançava os níveis esperados de proficiência em leitura.

No Ciclo II, os dados revelam uma melhora expressiva na participação, que atingiu 100%, evidenciando maior engajamento dos alunos nas atividades propostas. No entanto, a defesa de argumentos apresentou um desempenho menor, com 29%, acompanhada do mesmo percentual em competência intermediária, mostrando que, apesar do aumento da participação, ainda há desafios na consolidação de habilidades de argumentação e compreensão textual. A adequação neste ciclo foi de 42%, indicando progresso em relação ao Ciclo I, mas ainda distante de um domínio pleno da leitura.

No Ciclo III, o engajamento manteve-se em 100%, demonstrando a permanência de alta participação. Apesar disso, a defesa de argumentos sofreu uma queda acentuada para 5%, enquanto a competência intermediária atingiu apenas 14%, sugerindo dificuldades significativas nesse estágio mais avançado, possivelmente devido à complexidade das tarefas ou à necessidade de estratégias pedagógicas mais direcionadas. Por outro lado, a adequação final apresentou um aumento substancial, alcançando 82%, indicando que, apesar das lacunas pontuais em habilidades específicas, uma parcela considerável dos alunos conseguiu atingir os níveis de leitura adequados para o ano escolar.

Tabela 2: Tabela 1: Resultados das avaliações CNCA - 1º a 3º Ciclos 2025 - Escola Municipal Maria Catarina Barbosa – Habilidade de Leitura



| ESCOLA                      | Ciclo I      |            |               |          | Ciclo II     |            |               |          | Ciclo III    |            |               |          |
|-----------------------------|--------------|------------|---------------|----------|--------------|------------|---------------|----------|--------------|------------|---------------|----------|
|                             | Participação | Desempenho | Intermediário | Adequado | Participação | Desempenho | Intermediário | Adequado | Participação | Desempenho | Intermediário | Adequado |
| E.M. Maria Catarina Barbosa | 42%          | 43%        | 30%           | 26%      | 100%         | 29%        | 29%           | 42%      | 100%         | 5%         | 14%           | 82%      |

Fonte: SEB/MEC (2025)

A análise dos dados de competência em leitura do segundo ano da E.M. Maria Catarina Barbosa revela um padrão não linear ao longo dos três ciclos avaliativos, caracterizado por flutuações significativas entre participação, desempenho e adequação. No Ciclo I, observa-se um engajamento inicial positivo, com uma participação relativamente alta (82% a 100%, dependendo do indicador), mas o desempenho efetivo dos alunos apresenta-se bem inferior, com menos da metade alcançando níveis satisfatórios de leitura. Parte dos estudantes (cerca de 30% a 32%) encontra-se em nível intermediário, indicando que a presença nas atividades não se converte diretamente em domínio da habilidade leitura, e apenas uma pequena parcela (26%) atinge a adequação plena. Essa discrepância inicial sugere que, embora os alunos estejam participando, ainda carecem de suporte pedagógico direcionado para consolidar as competências avaliadas.

No Ciclo II, nota-se um aumento significativo na participação, que chega a 97%–100%, demonstrando que quase todos os alunos estavam envolvidos nas atividades. Contrariamente, o desempenho geral apresentou uma queda, atingindo 29% a 32%, enquanto a competência intermediária manteve-se relativamente estável ou sofreu leve redução (26% a 29%). Apesar disso, a adequação mostra um progresso expressivo, chegando a 42%. Esse padrão contraditório indica que ações de suporte, adaptações no ensino ou mecanismos de progressão podem ter beneficiado parte dos alunos, mesmo que o desempenho médio tenha diminuído. A situação evidencia a complexidade do processo de aprendizagem, no qual participação intensa não garante resultados consistentes e requer estratégias pedagógicas mais eficazes para transformar engajamento em aprendizagem consolidada.

O Ciclo III evidencia a maior disparidade entre participação, desempenho e adequação. Embora a participação permaneça elevada em 94% a 100%, o desempenho despencou drasticamente para 5% a 7%, apontando para dificuldades significativas em



manter o domínio das habilidades de leitura em tarefas mais complexas. Paralelamente, o nível intermediário oscila entre 14% e 34%, mostrando que uma parte considerável dos alunos não alcançou a proficiência esperada. Curiosamente, a adequação final aumenta substancialmente para 59% a 82%, sugerindo que critérios de avaliação ajustados, progressão compensatória ou outros mecanismos de acompanhamento podem ter permitido que mais alunos fossem classificados como “adequados”, mesmo sem a consolidação real das competências avaliadas. Essa não linearidade evidencia que o engajamento e a adequação percebida não refletem necessariamente o desempenho efetivo, destacando a necessidade de análise crítica das estratégias pedagógicas e das avaliações aplicadas.

De forma geral, a falta de linearidade nos dados do CNCA indica que os indicadores de participação, desempenho e adequação não evoluem de maneira paralela ou previsível. O aumento da participação não se traduz automaticamente em melhor desempenho; ao contrário, há momentos em que o engajamento cresce, mas o desempenho cai, enquanto a adequação pode apresentar crescimento mesmo diante de quedas significativas no domínio efetivo da leitura. Esse padrão reforça a complexidade do processo de aprendizagem no Ciclo I do ensino fundamental, evidenciando que intervenções pedagógicas isoladas não são suficientes e que é necessário um acompanhamento contínuo e multifacetado para garantir que os alunos não apenas participem das atividades, mas também desenvolvam as competências de leitura de forma consistente e efetiva.

Os dados provocam várias inquietações, porque eles não espelham e não demonstram o processo pedagógico, que não ascende de forma tão abrupta, dando saltos quantitativos sem nenhuma linearidade (Monteiro e Soares, 2014). Aqui, não estamos defendendo que a aprendizagem é linear, mas que as mudanças abruptas nos dados indicam que o CNCA pode não ser a ferramenta mais adequada de avaliação da leitura

O CNCA ignora processos e avalia a criança de forma estática, desconsiderando que, no momento da prova, a criança pode não oferecer tudo aquilo que sabe, ou ainda está com emoções que impedem de obter um bom resultado e dentre tantos outros fatores que influenciam o resultado final (Leite e Kager, 2009).

Ainda, nos preocupa que esse resultado seja utilizado como indicador de política pública ainda que ele não seja uma apresentação fiel da realidade como qualquer dado estatístico poderia ser.



Outra discrepância óbvia que analisamos no texto são as matrizes definidas na política pública:

Quadro 1: Matrizes de leitura para o 1º ano

| CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                              | HABILIDADE BNCC | CICLO I |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------|
| 1EF01_P | Distinguir letras do alfabeto de desenhos e/ou outros sinais gráficos.                  | EF01LP04        | X       |
| 1EF02_P | Reconhecer letras do alfabeto.                                                          | EF01LP10        | X       |
| 1EF03_P | Reconhecer as direções da escrita.                                                      | EF01LP01        | X       |
| 1EF04_P | Identificar a correta segmentação das palavras na escrita.                              | EF01LP12        | X       |
| 1EF05_P | Reconhecer o local de inserção de uma palavra na ordem alfabética.                      | EF01LP10        |         |
| 1EF06_P | Identificar rimas.                                                                      | EF12LP19        | X       |
| 1EF07_P | Identificar semelhanças entre sílabas (inicial, medial, final) de palavras.             | EF01LP09        | X       |
| 1EF08_P | Ler palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas.                             | EF02LP04        | X       |
| 1EF09_P | Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.                                        | EF02LP04        | X       |
| 1EF10_P | Ler frases (ordem direta, estrutura canônica: sujeito, verbo, objeto - um complemento). | EF01LP02        | X       |

Fonte: SEB/MEC (2025)

O quadro 1 levanta questionamentos sobre a validade dessa proposta. A matriz de habilidades para o primeiro ano do Ensino Fundamental, embora apresente uma sequência lógica e aparentemente bem estruturada, merece uma crítica aprofundada que pondere sua viabilidade e coerência com o desenvolvimento infantil real. Em primeiro lugar, a progressão das habilidades é acelerada e pode ser considerada excessivamente otimista para a média das crianças em fase de alfabetização.

A transição do reconhecimento de letras e direcionalidade para a leitura de frases com estrutura sintática canônica, ainda que simples, é um salto significativo para um único bimestre letivo. A expectativa de que a criança, após dominar sílabas canônicas, avance imediatamente para a leitura fluente de sílabas não canônicas e integre isso na compreensão de frases subestima a complexidade cognitiva envolvida.

A expectativa de que todo o escopo de habilidades apresentado — que vai do reconhecimento das letras até a leitura de frases — seja cumprido no primeiro bimestre do primeiro ano é profundamente problemática e desalinhada com o que se conhece sobre o desenvolvimento infantil e o processo de alfabetização. Essa cronologia não é acelerada; é uma distorção completa da progressão de aprendizagem, que envolve fatores sociais, cognitivos e emocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) na Escola Municipal Maria Catarina Barbosa evidenciou discrepâncias significativas entre os altos índices de participação e o baixo desempenho efetivo dos



estudantes, bem como uma progressão irregular e marcada por saltos abruptos nos indicadores avaliativos. Esses achados reforçam a necessidade de problematizar a validade e a adequação do CNCA como instrumento de aferição da aprendizagem, uma vez que seus critérios e expectativas não dialogam plenamente com o desenvolvimento real das crianças em processo de alfabetização.

Verificou-se que a matriz de habilidades proposta pelo CNCA apresenta uma sequência acelerada e, em muitos aspectos, descolada das condições cognitivas e sociais dos estudantes avaliados. Ao adotar parâmetros que priorizam a homogeneização e o controle estatístico, a política corre o risco de desconsiderar a complexidade do processo de alfabetização, transformando a avaliação em um mecanismo de exclusão e de reprodução das desigualdades educacionais.

Além disso, os resultados revelam que a participação, por si só, não garante aprendizagem efetiva, e que a adequação registrada nos indicadores pode estar mais relacionada a ajustes metodológicos ou compensatórios do que ao domínio real das competências avaliadas. Isso reforça a importância de compreender a avaliação não como um fim em si mesma, mas como parte integrante de um processo pedagógico contínuo, capaz de valorizar os diferentes ritmos e trajetórias dos estudantes.

Ainda, essa pesquisa mostra que as análises realizadas no âmbito do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) evidenciam que a avaliação, ao adotar expectativas descoladas do desenvolvimento real dos alunos, acaba por reforçar mecanismos de exclusão educacional. Nesse sentido, o conceito de capital cultural de Bourdieu (1975) é fundamental para compreender por que estudantes oriundos de contextos de vulnerabilidade socioeconômica apresentam maior dificuldade em atingir os níveis exigidos. A matriz avaliativa do CNCA, ao valorizar conhecimentos e competências alinhados ao habitus das classes dominantes, desconsidera as formas culturais e cognitivas próprias das crianças de periferia, naturalizando seu baixo desempenho e legitimando desigualdades pré-existentes.

Dessa forma, pode-se afirmar que a política, em vez de atuar como instrumento de democratização do acesso à alfabetização, tende a reproduzir a lógica da reprodução social descrita por Bourdieu e Passeron (1975). Ao privilegiar um currículo prescritivo e avaliações padronizadas, o CNCA transforma diferenças socioculturais em deficiências individuais, responsabilizando o aluno e invisibilizando as condições estruturais que limitam sua aprendizagem.



Torna-se urgente, portanto, repensar os critérios e as práticas pedagógicas que orientam essa política, de modo a construir uma alfabetização que não apenas meça resultados, mas que reconheça e valorize a pluralidade de capitais culturais presentes no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: alfabetização um direito humano**. Brasília: Ministério da Educação, 2024.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e alfabetização: significações em disputa na busca de outros possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e95436, 2024.
- LEITE, S. A. DA S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 109–134, jan. 2009.
- MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 449–466, abr. 2014.
- SEB/MEC. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Avaliação Contínua da Aprendizagem - Matrizes de Referência**. Juiz de Fora: CAEd, 2025.
- QEDU. EM MARIA CATARINA BARBOSA. Ideb - Indicador de Qualidade. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31220698-em-maria-catarina-barbosa>. Acesso em: 22. set.2025

